

Bach, Andreas; Brodhäcker, Sarah; Arnold, Karl-Heinz

Entwicklung allgemeindidaktischer Kompetenz in Schulpraktika. Erfassung der Kompetenzen zur Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse

Lehrerbildung auf dem Prüfstand 3 (2010) 2, S. 158-178



Quellenangabe/ Reference:

Bach, Andreas; Brodhäcker, Sarah; Arnold, Karl-Heinz: Entwicklung allgemeindidaktischer Kompetenz in Schulpraktika. Erfassung der Kompetenzen zur Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse - In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 3 (2010) 2, S. 158-178 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-147114 - DOI: 10.25656/01:14711

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-147114>

<https://doi.org/10.25656/01:14711>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.vep-landau.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Herausgeber

Rainer Bodensohn, Reinhold S. Jäger und Andreas Frey
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32165, Telefax: +49 6341 280 32166

Verlag

Empirische Pädagogik e. V.
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32180, Telefax: +49 6341 280 32166
E-Mail: info@vep-landau.de
Homepage: <http://www.vep-landau.de>

Umschlaggestaltung

© Harald Baron

Druck

DIFO Bamberg

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.

ISSN 1867-2779

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2010

Inhalt

Editorial	125
Originalarbeiten	
Schneider, C. & Bodensohn, R.: Die „neuen“ Lehramtsstudierenden im Studiengang BA/MA Bildungswissenschaften, Einsichten in deren Charakteristika und Vergleiche mit Studierenden der „alten“ Lehramtsstudiengänge	128
Bach, A., Brodhäcker, S. & Arnold, K.-H.: Entwicklung allgemeindidaktischer Kompetenz in Schulpraktika: Erfassung der Kompetenzen zur Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse	158
Seifert, A. & Schaper, N.: Überprüfung eines Kompetenzmodells und Messinstruments zur Strukturierung allgemeiner pädagogischer Kompetenz in der universitären Lehrerbildung	179
Smit, R. & Larcher, S.: Unterrichtsvideografie als Entwicklungsgrundlage für ein Kompetenzmodell „Unterrichtskompetenz“	199
Nicodemus, D., Jäger, R. S. & Bodensohn, R.: Effekte von Fort- und Weiterbildung in Mathematik: Dem Phänomen des Autobahnkreuzes auf der Spur!	217
Impressum	234

Contents

Articles

- Schneider, C. & Bodensohn, R.:
Students pursuing 'Bachelor of Education': Student characteristics
in comparison to teacher studies before BA/MA 128
- Bach, A., Brodhäcker, S. & Arnold, K.-H.:
Student teachers' development of competence in General Didactics:
Assessing competencies to plan, deliver and analyze lessons in
internships 158
- Seifert, A. & Schaper, N.:
Development and psychometrical testing of an instrument for the use of
measuring pedagogical competence in university teacher education 179
- Smit, R. & Larcher, S.:
Video analysis as a tool for constructing a competence model of
teaching competency 199
- Nicodemus, D., Jäger, R. S. & Bodensohn, R.:
Effects of professional development activities in Mathematics 217

Originalarbeiten

Andreas Bach, Sarah Brodhäcker und Karl-Heinz Arnold

Entwicklung allgemeindidaktischer Kompetenz in Schulpraktika: Erfassung der Kompetenzen zur Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse

Zusammenfassung: Allgemeine Schulpraktika sind ein regulärer Bestandteil der hochschulischen Lehrerbildung, insbesondere in den deutschsprachigen Ländern. Empirisch ist allerdings wenig über deren intendierte und nicht intendierte Lernwirkungen bekannt. Die Studie richtet sich auf die konstruktiv ausarbeitende und empirisch-instrumentelle Fragestellung, wie die Kompetenzentwicklung von Studierenden in einem zentralen Bereich der allgemeindidaktisch orientierten Schulpraktika operationalisiert und längsschnittlich erfasst werden kann. Für den Kompetenzbereich „Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht“ (UPDA), der als Anwendung des Wissens über didaktische Planungsmodelle beschreibbar ist, werden eine Selbsteinschätzungsskala sowie ein Fähigkeitstest entwickelt. Als Moderatorvariablen werden das schulpädagogisch-didaktische Vorwissen (Modulnote), die Selbstwirksamkeitserwartung und die epistemologischen Überzeugungen der Studierenden sowie zwei Aspekte des Modelllernens (Qualität der Beziehung zur Mentorenperson; allgemeindidaktische Kompetenz der Mentorenperson) erhoben.

Schlagwörter: Lehrerbildung – Praktika – Lehrerkompetenzen – Didaktik

Student teachers' development of competence in General Didactics: Assessing competencies to plan, deliver and analyze lessons in internships

Summary: Internships and guided student teaching experiences are major components of university teacher training programs, especially in German-speaking countries. Yet there is little empirical research on the intended or unintended learning effects in guided classroom teaching. The study aims at the elaboration and assessment of the construct of competence in General Didactics covering the ability to plan, deliver, and analyze lessons which can be described as the application of knowledge of didactic planning models. The psychometric properties of a self-assessment scale are reported; a corresponding achievement test will be developed. As moderator variables, pedagogical previous knowledge, self-efficacy, epistemological beliefs, and two facets of model-learning (quality of the relationship to the mentor, general didactic competence of the mentor) are investigated.

Key words: teacher education – internships – teacher competencies – General Didactics

1. Allgemeindidaktische Kompetenz

Didaktische Kompetenz befähigt Lehrkräfte, „institutionalisierte Lehr-Lernprozesse in fachlicher und sozialer Hinsicht zu planen, zu organisieren, durchzuführen, zu analysieren und auszuwerten“ (Kron, 2008, S. 20). Allgemeindidaktische Kompetenz bezeichnet die dafür erforderlichen allgemeindidaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich als Anwendung von Wissen über allgemeindidaktische Planungsmodelle von Unterricht beschreiben lassen. In der hochschulischen Lehrerbildung nimmt der Erwerb von allgemeindidaktischer Kompetenz

eine zentrale Stellung ein. Die KMK (2004, S. 5) beschreibt „Didaktik und Methodik, Gestaltung von Unterricht und Lernumgebungen“ als einen curricularen Schwerpunkt der Bildungswissenschaften im Lehramtsstudium. Ein theoretisches Fundament für den Erwerb spezifischer Kompetenzen des theoriebasierten Unterrichts bildet insbesondere die Allgemeine Didaktik, die – als Theorie des Unterrichts (Klafki, 1976) – Theorien und Modelle ausgearbeitet hat, die sowohl die Lehrplantheorie als auch die Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht umfassen.

1.1 Didaktische Modelle und ihre zentralen Komponenten

Im letzten Jahrhundert sind unterschiedliche allgemeindidaktische Modelle entwickelt worden, die von der hochschulischen Lehrerbildung als Ausbildungsgegenstand und Beurteilungsgrundlage für Unterricht genutzt werden (Überblicksdarstellungen in Blankertz, 1972/2000; Jank & Meyer, 2003). Bis heute weit verbreitet sind insbesondere die Modelle von Klafki (1963, 1985) sowie Schulz (1965, 1980), deren Planungsschemata sich auch in einem integrativen Modell verknüpfen lassen (Arnold & Koch-Priewe, 2010).

Das von Klafki im Kontext seiner Kritisch-konstruktiven Didaktik (1994) entwickelte „Perspektivenschema der Unterrichtsplanung“ dient Studierenden und Lehrkräften bis heute als grundlegende Strukturierungshilfe für die schriftliche Ausarbeitung von Unterrichtsplanungen.

Der von Schulz entwickelte lehrtheoretische Ansatz hat ebenso breite Beachtung für die wissenschaftsgeleitete Planung und insbesondere Analyse von Unterricht gefunden. Vor allem in der zweiten Phase der Lehrerbildung wurde der Ansatz als ein praktikables Gegenmodell zu Klafkis didaktischer Theorie aufgefasst.

Allgemeindidaktische Planungsmodelle lassen sich in die Komponenten der (1) Unterrichtsplanung, (2) Unterrichtsdurchführung als Realisierung der Unterrichtsplanung, (3) planungsbezogenen Analyse des durchgeführten Unterrichts sowie (4) Selbstreflexion des Unterrichtenden gliedern. Durch die Planung von Unterricht wird das Handeln von Lehrkräften sowohl in eine konzeptuelle Struktur aufgeschlüsselt als auch in eine nachvollziehbare Handlungsfolge und damit in zeitlich extensivierbare und somit praktisch einübbarer Segmente gegliedert. Die Unterrichtsplanung stellt somit eine eigenständige, zeitlich deutlich von der Handlungsausführung abgetrennte Handlungsplanung dar, deren zentrale Komponente die explizierte Entscheidung für didaktische Handlungen bildet.

Die schriftlich festgehaltene Planung von Unterricht spielt vor allem in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung eine zentrale Rolle. In schulpraktischen Ausbildungsphasen nimmt sie eine ebenso bedeutsame und zeitextensive Stellung ein. Hier wird das auch als „Handeln unter Druck“ (Wahl, 1991) beschreibbare professionelle Unterrichten um eine zwar künstliche, jedoch hinreichend hand-

lungснаhe Verknüpfung von zeitextensiver Unterrichtsplanung und planorientiertem Unterrichtsverhalten erweitert und damit sowohl für eine stärkere Theorieorientierung als auch für eine Handlungserleichterung zugänglich gemacht.

Im Berufsalltag findet Unterrichtsplanung vornehmlich zeitkomprimiert und routinehaft statt, wobei die Planungsentscheidungen von berufserfahrenen Lehrkräften durchaus mit den didaktischen Konzepten übereinstimmen, die in der Lehrerbildung vermittelt werden (Koch-Priewe, 2000). Die insbesondere handlungssteuernde Bedeutung des Planungswissens von Lehrkräften macht deutlich, dass die Durchführung von Unterricht sich auf einen umfassenden Handlungsbegriff beziehen muss, der sowohl operatives als auch regulatives Handeln integriert. Peterßen (2001) hat hierzu ein Vierphasenmodell didaktischen Handelns in Anlehnung an Hacker (1973) ausgearbeitet.

Die Analyse von durchgeführtem Unterricht nimmt sowohl Durchführungs- als auch Planungsmomente in den Blick und intendiert insbesondere eine Optimierung der unterrichtlichen Lehr- und Lernprozesse. Zur Unterrichtsanalyse werden die von der allgemeinen Didaktik entwickelten didaktischen Theorien herangezogen, insbesondere das „Strukturmodell der „Berliner Didaktik“ von Heimann, Otto und Schulz (1965). Ebenso stützt sich die Analyse von Unterricht auf die von der Lehr-Lernforschung ausgearbeiteten Modelle, in denen die Bedingungen, Zusammenhänge und Wirkungen von Unterricht systematisch dargestellt werden. Arnold (2009) hat das Angebots-Nutzungsmodell von Helmke (2003) unter Einbezug der allgemeindidaktischen Perspektive erweitert und um aktuelle Konzepte der Unterrichtseffektivitätsforschung ergänzt. Mit dem Begriff der Reflexion von Unterricht werden – im Unterschied zur Analyse von Unterricht – (selbst)reflexive, personenbezogene Überlegungen bezeichnet, die nicht intersubjektiv überprüfbar sind (vgl. Wiater, 2009).

1.2 Erwerb und Entwicklung allgemeindidaktischer Kompetenz in Schulpraktika

Allgemeine Schulpraktika als zentraler Teil der schulpädagogischen bzw. allgemeindidaktischen Studiensegmente in der hochschulischen Lehrerbildung werden mit mehrfachen Qualifikationsfunktionen belegt. Nach Topsch (2004) bestehen Möglichkeiten der Kompetenzerweiterung durch Praxis in den Bereichen (1) allgemeindidaktische Kompetenz (Planung, Durchführung, Analyse von Unterricht), (2) fachliche, fachdidaktische Kompetenz (u. a. Fachwissen sowie altersorientierte didaktische Reduktion), (3) Sozialkompetenz (u. a. Beziehungsaufbau und -erhalt von Lehrer-Schüler-Beziehungen) sowie (4) Selbstwahrnehmung (Selbstvergewisserung).

In den von der KMK (2004) verabschiedeten Standards für die Bildungswissenschaften sind konkrete Anforderungen an das berufliche Handeln von Lehr-

kräften formuliert worden, die erstmals explizit für praktische Ausbildungsabschnitte gelten. „Unterrichten“ wird hierbei als einer von vier großen Kompetenzbereichen ausgewiesen; die erste Kompetenz in diesem Bereich bezieht sich auf die fach- und sachgerechte Planung und Durchführung von Unterricht. Nicht ausformuliert wird hierbei, welche Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte sich auf die erste oder zweite Ausbildungsphase beziehen. Auch die Frage, inwiefern Praktika mit den theoretischen Ausbildungselementen curricular verknüpfbar sind, bleibt weitgehend unklar (vgl. Arnold, Hascher, Messner et al., 2010). In der Lehrerbildungsforschung sind bislang ebenso noch keine spezifischen Modelle ausgearbeitet worden, mit denen die Entwicklung allgemeindidaktischer Kompetenz in einer bestimmten Abfolge von Lern- und Entwicklungsstufen beschrieben werden kann. Im Hinblick auf den Kompetenzerwerbsprozess in schulpraktischen Ausbildungsphasen erscheint aus Sicht der Expertiseforschung zumindest problematisch, dass das Expertenwissen der Mentorenpersonen zu großen Teilen implizites und dadurch nur schwer verbalisierbares bzw. explizierbares Wissen ist (Bromme, 1992). Theorieorientierte Planungs- und Analyseprozesse von Unterricht als Voraussetzung für die Erweiterung allgemeindidaktischer Kompetenz sind daher schon aufgrund der Wissensstrukturen der Mentoren erheblich eingeschränkt. Die seltene Thematisierung allgemeindidaktischer Theorien und Modelle bei der Durchführung von Unterrichtsnachbesprechungen ist inzwischen empirisch belegt (u. a. Schnebel, 2009; Schüpbach, 2007). Unter Umständen stellen sich Studierende angesichts der explizit wenig theorieorientierten Planungsentscheidungen ihrer Mentoren gar die Frage nach der Relevanz aufwändiger schriftlicher Unterrichtsplanungen. Studien, die sich mit dieser Theorie-Praxis-Problematik beschäftigen, sind bislang kaum realisiert.

1.3 Modellierung und Erfassung allgemeindidaktischer Kompetenz

Allgemeindidaktische Kompetenz ist Teil der umfassenden und zur erfolgreichen Berufsausübung benötigten Handlungskompetenz von Lehrkräften, deren dimensionale Struktur in der Forschung unterschiedlich modelliert worden ist und sich dadurch in verschiedenen differenziert ausgearbeiteten Klassifikationen relevanter Lehrerkompetenzen niedergeschlagen hat. Mit Verweis auf die Lehrerbildungsstandards von Oser (1997a, b) wird allgemeindidaktische Kompetenz beispielsweise als Teil der Fachkompetenz neben Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz konzipiert (Frey, 2004), begrifflich im Rahmen einer „speziellen pädagogischen Handlungskompetenz“ (Arning, 2000) verortet oder im Kontext von „sozialen und didaktischen Kompetenzen“ (Neuenschwander, 2004) strukturiert. Daneben sind Modelle entwickelt worden, die Teilkompetenzen von Handlungskompetenz in den Blick nehmen, u. a. pädagogische Kompetenz (z. B. Seifert, Hilligus & Schaper, 2009). In dem generischen Modell professioneller Hand-

lungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006) wird pädagogisches Wissen in Anlehnung an die Taxonomie des Lehrerwissens nach Shulman (1986) als ein Wissensbereich des Professionswissens von Lehrkräften konzipiert und in unterschiedliche deklarative, prozedurale und konzeptuelle Wissensfacetten ausdifferenziert.

Im Hinblick auf die instrumentellen Erfassungsstrategien von Lehrerkompetenzen wird zwischen subjektiven und objektiven Ansätzen unterschieden. Als subjektive Ansätze gelten Selbsteinschätzungen von Kompetenzen. Objektive Ansätze ziehen externe Kriterien zur Kompetenzerfassung heran, wobei entweder distale Indikatoren (z. B. Abschlussnoten, Ausbildungsdauer der Lehrperson) oder proximale Indikatoren (kognitive, psychosoziale Merkmale) erfasst werden (vgl. Kunter & Klusmann, 2010). Studien in der Lehrerbildungsforschung haben bislang mehrheitlich subjektive Zugänge zur Erfassung von Lehrerkompetenzen gewählt (u. a. Bodensohn & Schneider, 2006; Frey, 2006, 2008; Gehrmann, 2007; Gröschner, 2008; Müller, 2010; Oser & Oelkers, 2001; Rauin & Maier, 2007; Seipp, 2003). Die Erfassung von Kompetenzen durch Selbsteinschätzungen wird in jüngerer Zeit kritisiert (u. a. Abs, 2006; Hartig & Jude, 2007; Oser, Curcio & Duggeli, 2007). Objektive Zugänge werden allerdings kaum verwendet. Ebenso selten liegen Studien vor, die subjektive und objektive Erfassungsarten kombinieren.

2. Lernwirksamkeit von Schulpraktika: Empirische Befunde

Wenn es eine empirische Konstante in den Befunden der Lehrerbildungsforschung gibt, dann ist es die nahezu uneingeschränkt positive Beurteilung von Schulpraktika aus Sicht von Studierenden und die kritische Einschätzung eines zu wenig berufsvorbereitenden Studiums, dem die hinreichende Praxisorientierung fehle (Überblick in Flach, Lück & Preuss, 1997; Schaefers, 2002). Im Ranking hoch geschätzter Studienelemente belegen Schulpraktika stets die ersten Plätze (vgl. Flach, Lück & Preuss, 1997; Rosenbusch, Sacher & Schenk, 1988). Es mag verwundern, dass gerade der erziehungswissenschaftliche Teil, dessen zentrales Ausbildungsziel im Erwerb allgemeindidaktischer Kompetenz und damit in der Anbahnung von beruflicher Handlungsfähigkeit liegt, eine eher geringe Wertschätzung erfährt (vgl. Lersch, 2006; s. auch Melchert, 1985). Didaktischen Planungsmodellen fehlt offenbar die Eigenschaft einer unmittelbaren Anwendbarkeit in der Praxis. Hascher (2007) hat darauf hingewiesen, dass die Erwartungen von Studierenden an das Praktikum wenig theorieorientiert sind. Gleichwohl wird ein bedeutender Lern- und Entwicklungsbereich von Schulpraktika in der Erweiterung von Kompetenzen der Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse gesehen (u. a. Topsch, 2004).

Ob Schulpraktika die ihnen zugesprochenen Qualifikationsfunktionen tatsächlich erfüllen, ist unklar. Die faktische Lernwirksamkeit von Praxisphasen im Studium gilt bislang weder als hinreichend empirisch bestätigt noch widerlegt. Bisherige Befunde deuten an, dass Schulpraktika einen geeigneten Lernkontext darstellen, um Kompetenzen weiterzuentwickeln. Zuwächse konnten zumindest in einzelnen Kompetenzbereichen nachgewiesen werden, vor allem in den Fach- und Unterrichtskompetenzen (vgl. u. a. Bodensohn & Schneider, 2009; Dieck, Dörr, Kucharz et al., 2009; Hascher, 2006; Hascher & Wepf, 2007; Moser & Hascher, 2000; Mücke, Becher, Felger-Pärsch et al., 2006; Schubarth, Speck, Seidel & Wendland, 2009). Allerdings beruhen die Erkenntnisse zumeist auf Selbsteinschätzungen; zudem schätzen Studierende ihre Kompetenzen bereits vor Beginn des Praktikums als insgesamt hoch ein. In der Retrospektive wird die Selbsteinschätzung der erreichten Lernerfolge erheblich relativiert (Hascher, 2006). Kaum untersucht sind bislang Bedingungsfaktoren der Kompetenzentwicklung. Ebenso fehlen Studien, welche die Selbstwirksamkeitsentwicklung von Studierenden im Praktikum nicht nur als moderierende, sondern auch als Effektivvariable in den Blick nehmen. Hierzu hat Bach (noch unveröffentlicht) eine Untersuchung durchgeführt.

Eine zentrale Rolle spielt offenbar die professionelle Vor- und Nachbereitung sowie insbesondere die Betreuung der Praxiserfahrungen (vgl. Hascher, 2006; Rosenbusch, Sacher & Schenk, 1988; Schubarth, Speck, Seidel & Wendland, 2009). Die Dauer der Praktika scheint dagegen weniger entscheidend zu sein (vgl. Dieck, Dörr, Kucharz et al., 2009). Beachtet werden müssen darüber hinaus intentionswidrige Lerneffekte, z. B. die unreflektierte Adaption unerwünschter Handlungsmuster oder ungünstiges Belastungserleben von Studierenden (vgl. u. a. Lauck, 2008). Modell-Lernen als eine bedeutende Lernform im Praktikum ist bislang im Zusammenhang mit Kompetenzentwicklungsprozessen von Studierenden kaum untersucht worden; in der Studie von Brodhäcker (noch unveröffentlicht) werden diesbezüglich neue Ergebnisse vorgelegt.

Im anglo-amerikanischen Bereich liegen wenige Studien zu Schulpraktika vor. Auch in den Standardwerken zur Lehrerbildungsforschung fehlen zumeist entsprechende Kapitel (vgl. Biddle, Good & Goodson, 1997; Cochran-Smith, Feinman-Nemser, McIntyre & Demers, 2008; Houston, 1990) oder die Thematik wird in anderen thematischen Zusammenhängen und dort mit geringerem Stellenwert behandelt (vgl. z. B. „methods courses and field experiences“ in Cochran-Smith & Zeichner, 2005; „role of mentors“ in Saha & Dworkin, 2009). Empirische Studien verweisen eher auf kritische Aspekte von Praktika. So berichten Zeichner und Tabachnik (1985) erwartungswidrig geringe Veränderungen in Praktika. In einer Untersuchung von Jones (1982) verschlechterte sich im Praktikumsverlauf die

Beziehungsqualität von Studierenden zu ihren Schülern. Feiman-Nemser und Floden (1991; vgl. auch Feiman-Nemser & Buchmann, 1987) stellen fest, dass während des Praktikums die Kontrolle der Klasse zum Entwicklungsschwerpunkt der Studierenden wird. Dass ein bedeutender Teil der Lernwirkung von Praxisphasen in der Übernahme von Mentorenverhaltensweisen besteht, stellen Alexander, Muir und Chant (1992) sowie Borko und Mayfield (1995) heraus (ähnliche Befunde belegen für den deutschsprachigen Raum u. a. Moser & Hascher, 2000; Stadelmann, 2006). Grundsätzlich muss allerdings berücksichtigt werden, dass sich die Struktur der US-amerikanischen in beträchtlichem Maße von der deutschen Lehrerbildung unterscheidet und somit empirische Ergebnisse nur mit erheblichen Einschränkungen übertragbar sind (vgl. Roters, 2008).

3. Das Forschungsprojekt ESIS

Das Akronym **ESIS** (Entwicklung Studierender in Schulpraktika) bezeichnet eine von der Forschungskommission der Universität Hildesheim finanzierte Pilotstudie, in der die Kompetenzentwicklung von Studierenden innerhalb der schulpraktischen Phasen des Hildesheimer Modells untersucht werden.

3.1 Konsekutive Lehrerausbildung an der Universität Hildesheim

Zum Wintersemester 2004/2005 ist an der Stiftungsuniversität Hildesheim für das Lehramtsstudium an Grund-, Haupt- und Realschulen ein konsekutives Studienmodell eingeführt worden. Dieses beinhaltet einen sechssemestrigen Zweifächer-Bachelorstudiengang und daran anschließend einen Studiengang Master of Education von zwei Semestern Dauer, mit dessen Abschluss die Zugangsberechtigung zum Vorbereitungsdienst erworben wird. Innerhalb dieser Studienstruktur ist das vieljährig erprobte „Hildesheimer Modell“ implementiert, das drei aufeinander aufbauende Praxisphasen (Schulpraktische Studien, Allgemeines Schulpraktikum, Fachpraktika) umfasst. Für das Projekt ESIS sind dabei die ersten beiden Praktika (Schulpraktische Studien und Allgemeines Schulpraktikum) relevant, da hier allgemeindidaktisches Wissen angewandt wird und somit von der Fächerwahl der Studierenden unabhängig untersucht werden kann.

a) Schulpraktische Studien (SPS)

Die SPS bestehen aus zwei Teilen (SPS I, SPS II), die im ersten und zweiten Semester des Bachelor-Studienganges im Rahmen des Professionalisierungsbereiches „Bildungs- und Erziehungswissenschaften“ zu absolvieren sind. Die Teilbereiche bauen im Sinne eines Spiralcurriculums aufeinander auf und beinhalten jeweils einen besonderen Schwerpunkt der schulpraktischen Lehrerausbildung. Konstitutiv für diese Praxisphasen ist die Zuweisung der Studierenden für ihr erstes Studienjahr an eine Schule der Stadt Hildesheim mit einer fest zugeordneten

Klasse. Der Klassenlehrer als Mentor und ein Lehrender der Universität begleiten als Tutoren die Studierenden kontinuierlich durch das erste Studienjahr.

Der schulpraktische Teil von SPS I besteht aus der Hospitation in einer Unterrichtsstunde des Mentors mit anschließender Nachbesprechung. Im anschließenden Seminar unter Leitung des Tutors werden die Unterrichtsbeobachtungen und die Ergebnisse der Nachbesprechungen unter empirischen (z. B. Beobachtungsverfahren, Personbeurteilung), schulpädagogisch institutionellen (z. B. Arbeitsplatz Schule) sowie unter übergreifenden allgemeindidaktischen Aspekten (z. B. Lernvoraussetzungen, Lernhandeln; didaktische Entscheidungsfelder) aufgearbeitet.

Schwerpunkt der SPS II ist die Unterrichtserprobung der Studierenden. Die Unterrichtsversuche werden unter fachdidaktischer Anleitung des Mentors geplant, in den Nachbesprechungen analysiert und reflektiert. Im anschließenden Seminar werden die Unterrichtsplanungen und -durchführungen unter allgemeindidaktischen Kategorien (z. B. Planungsmodelle, Methodenentscheidungen, Lehrer-Schüler-Interaktion, Klassenführung) analysiert. Im Anschluss an die SPS II findet ein zweiwöchiges Blockpraktikum statt, in dem die Studierenden den Schulalltag ihres Mentors begleiten und weitere eigene Unterrichtsversuche durchführen.

b) Allgemeines Schulpraktikum (ASP)

Im Anschluss an das dritte Semester im Bachelor-Studiengang findet das vierwöchige ASP statt. Die Studierenden werden in Teams aus zwei bis drei Studierenden für diese Zeit einer Schule im Praktikumsbezirk sowie einem Mentor verbindlich zugewiesen. Die Studierenden nehmen am Klassen- und Fachunterricht des Mentors teil und beteiligen sich am außerunterrichtlichen Schulleben. An allen Schultagen des Praktikums ist die Anwesenheit der Studierenden an den Schulen verpflichtend; ab der zweiten Woche sollen, mit Unterstützung des Mentors, eigene Unterrichtsversuche durchgeführt werden. Die Begleitung von Seiten der Universität wird seit dem Wintersemester 2008/2009 durch Kollegiaten des „Promotionskolleg(s) Unterrichtsforschung“ übernommen.

3.2 Zentrale Fragestellungen

- 1) *Instrumentenentwicklung*: Wie kann die Selbsteinschätzung der Entwicklung von Kompetenzen zur Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht (UPDA-S) operationalisiert werden und welche messtechnischen Eigenschaften hat die entwickelte Skala ?
- 2) *Kompetenzentwicklung*: Zeigen sich bedeutsame und substanzielle Veränderungen nach der Teilnahme an einer Praktikumsphase: Phase 1 (SPS I): Hospitation; Phase 2 (SPS II): Hospitation und exemplarisches Unterrichten; Pha-

se 3 (ASP): Hospitation und mehrfaches Unterrichten? Bleiben diese Effekte mittelfristig bestehen (Follow-up-Messung)?

- 3) *Bedingungen der Kompetenzentwicklung*: Welchen Einfluss haben (a) schulpädagogisch-didaktisches Vorwissen und Erfahrungen, (b) Selbstwirksamkeitserwartung, (c) epistemologische Überzeugungen und (d) Aspekte des Modelllernens (Qualität der Beziehung zur Mentorenperson; Kompetenz der Mentorenperson) auf die Kompetenzentwicklung bzw. welche Wechselwirkungen lassen sich längsschnittlich zwischen den Kompetenzen zur Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht und den Merkmalen Selbstwirksamkeitserwartung, epistemologischen Überzeugungen sowie Aspekten des Modelllernens darstellen?

3.3 Erhebungsinstrumente

- a) Selbsteinschätzung der Studierenden zu Kompetenzen zur Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht (UPDA-S)

Die Pilotstudie ESIS dient der Entwicklung eines Instruments, mit dem die selbsteingeschätzte Kompetenz der Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht durch Studierende über mehrere Messzeitpunkte erhoben werden kann. Dazu wurden 31 Items konstruiert, die Aussagen zur Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse enthielten. Die Items der Skala werden auf einer vierstufigen Likert-Antwortskala mit „nie“ (1), „selten“ (2), „oft“ (3) und „sehr oft“ (4) beantwortet.

- b) Mentorenselbsteinschätzung zu Kompetenzen zur Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht (UPDA-M)

Parallel zur Selbsteinschätzung von Studierenden soll auch bei den Mentoren das entwickelte Verfahren erprobt werden.

- c) Mentorenfremdeinschätzung zu Kompetenzen der Studierenden zur Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht (UPDA-F)

Zur kriterialen Validierung der Selbsteinschätzung der Studierenden werden mit dem Instrument UPDA auch Fremdeinschätzungen erhoben. Die Mentoren schätzen jeden Studierenden, den sie in der Praxisphase betreuen, mit Hilfe der Skala UPDA ein.

- d) Test der Kompetenzen zur Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht (UPDA-T)

Das Instrument UPDA-T soll der objektiven Erfassung der in UPDA-S erhaltenen, subjektiven Einschätzungen dienen; eingesetzt werden durchweg Multiple-Choice Fragen, die u. a. in Weiterentwicklung von offenen Fragen der TEDS-M- bzw. des LEK-Tests (vgl. König, 2010; König & Blömeke, 2010) entwickelt werden.

e) Schulpädagogisch-didaktisches Wissen und Erfahrungen (VE)

Zur Erhebung des Wissens wird die Note aus der Klausur „Einführung in die Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik“ im Basismodul des Bachelor-Studiengangs genutzt. Vorerfahrungen im pädagogischen Bereich werden direkt erfragt.

f) Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)

Zur Erfassung der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung wird der zehn Items umfassende Fragebogen von Schwarzer und Schmitz (1999) genutzt.

g) Epistemologische Überzeugungen (EÜ)

Die Erhebung von epistemologischen Überzeugungen erfolgt mit Hilfe der übersetzten Version des Epistemic Belief Inventory (EBI) nach Schraw, Bendixen und Dunkle (2004).

h) Einschätzung der Qualität der Beziehung zur Mentorenperson (QBM)

In Anlehnung an das Instrument von Schüpbach (2007) wird ein Fragebogen mit 19 Items entwickelt, der die wahrgenommene Beziehungsqualität der Studierenden gegenüber ihrem Mentor erheben soll.

3.4 Untersuchungsdesign

Die Studierenden werden zu sechs Zeitpunkten, jeweils zu Beginn und zum Ende einer Praktikumsphase, befragt (vgl. Abbildung 1). In den Befragungen vor der Praktikumsphase werden soziodemographische Merkmale sowie die Variable VE erhoben. Die Variablen SWE, EÜ und UPDA-S werden sowohl vor als auch nach der Praktikumsphase erfragt, die Variable QBM am Ende der Praktikumsphasen.

Die Mentoren erhalten gegen Ende der Praktikumsphasen sowohl den Selbsteinschätzungsfragebogen UPDA-M als auch die Einschätzungsbögen für die Studierenden (UPDA-F).

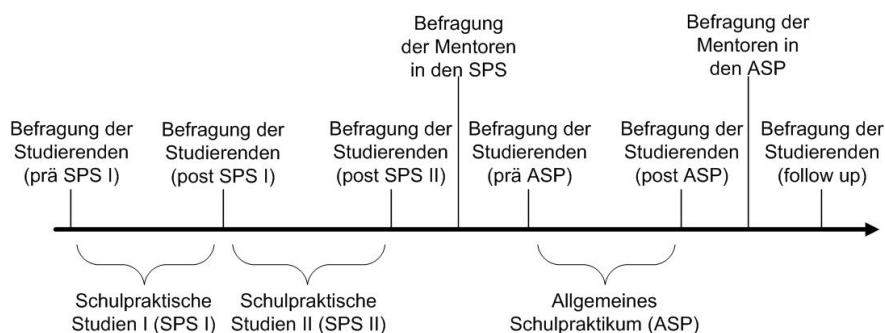


Abbildung 1: Erhebungsdesign der Studie ESIS

3.5 Stichprobe

Im ersten Durchlauf der Erhebung wurden Studierende der Universität Hildesheim befragt, die sich im Wintersemester 2009/2010 entweder am Beginn des SPS I oder des ASP befanden. Die Stichprobe in den SPS I bestand aus 521, in den SPS II aus 436 und im ASP aus 341 Studierenden; beide Stichproben wiesen hinsichtlich soziodemographischer und studienbezogener Merkmale keine gravierenden Unterschiede auf.

Die Skalen zur Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) und der epistemologischen Überzeugungen zeigten zu allen Messzeitpunkten hinreichende Interitemkonsistenzen (SWE: $.73 < \alpha < .76$; EÜ: $.70 < \alpha < .80$).

4. Erste Ergebnisse

Im Folgenden werden die bisher vorliegenden Ergebnisse zu den ersten Erhebungen in den SPS und dem ASP vorgestellt. Dabei lag der Schwerpunkt der Auswertungen auf der psychometrischen Überprüfung der Messinstrumente, insbesondere der neu entwickelten Skala zur Erfassung von Kompetenzen zur Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse (UPDA).

Der Itempool der Skala UPDA-S wurde mit einer konfirmatorischen Faktorenanalyse theoriegeleitet überprüft (Analyse mit Mplus) und skalenbezogen optimiert, d. h. auf 16 Items reduziert. Dabei konnten für den ersten Messzeitpunkt in den SPS die drei theoretisch postulierten Faktoren der Fähigkeiten zur Planung (6 Items, $\alpha = .87$), Durchführung (6 Items, $\alpha = .85$) und Analyse (4 Items, $\alpha = .80$) bestätigt werden. Das dreifaktorielle Modell (vgl. Abbildung 2) weist eine gute Passung auf (Chi-square = 199.12 (df = 101), CFI = .97, RMSEA = .04, SRMR = .03).

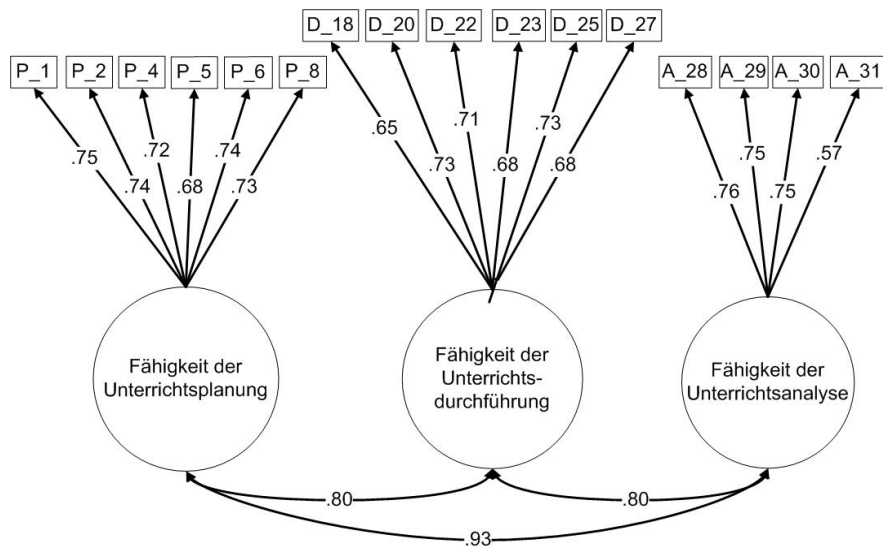


Abbildung 2: Konfirmatorische Faktorenanalyse der Skala UPDA-S

In Ergänzung zu dieser Konstruktvalidierung soll in nachfolgenden Auswertungen die kriterienorientierte Validität geprüft werden. Dazu kann sowohl der Multiinformantenansatz (Selbst- und Fremdeinschätzungen) als auch der Vergleich der Selbsteinschätzung mit der testbasierten Erfassung (UPDA-T) herangezogen werden. Ebenso wird zu prüfen sein, ob eine kriteriale Interpretation (Identifikation von Kompetenzstufen) möglich ist. Damit einher geht die kritische Frage, ob bereits vor Eintritt in die fachdidaktischen Praktika oder vor Übergang in das Referendariat (oder gar in die Berufseingangsphase) sehr hohe Kompetenzwerte bzw. die oberste Kompetenzstufe erreicht werden können.

Deskriptive Analysen der Skala UPDA-S lassen jedenfalls erkennen, dass die Selbsteinschätzungen über die bisher erhobenen Messzeitpunkte, d. h. während der allgemeinen Schulpraktika, ansteigen (vgl. Tab. 1). Ob die aufgeführten Mittelwerte bedeutsame Veränderungen darstellen, soll späterhin im Rahmen von längsschnittlich analysierenden Strukturgleichungsmodellen geprüft werden.

Tabelle 1: Verteilungskennwerte der Skala UPDA-S zu vier Messzeitpunkten

	SPS prä	SPS post	ASP prä	ASP post
<i>M</i>	2.76	2.81	2.90	3.13
<i>SE</i>	.53	.39	.29	.30
<i>Min</i>	1.00	1.06	2.22	2.00
<i>Max</i>	3.77	3.81	3.63	3.81

5. Ausblick

Die vorliegenden psychometrischen Ergebnisse für das entwickelte Instrument UPDA-S zeigen, dass sich allgemeindidaktische Kompetenzen zur Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse theoriekonform operationalisieren und als Selbsteinschätzungen der Studierenden mit zufrieden stellender Reliabilität erheben lassen. Dieser „subjektive“ Erfassungsmodus muss jedoch durch einen objektiven Ansatz ergänzt werden (vgl. Kunter & Klusmann, 2010). In der vorliegenden Studie ist deshalb geplant, sowohl die Fremdeinschätzung der professionellen Lehrkräfte (UPDA-F) zu erfassen als auch einen Vignettentest zu entwickeln, der diese Kompetenzen im leicht auswertbaren Format von Multiple-Choice-Items erfasst (UPDA-T). In den folgenden Auswertungen soll das Instrument UPDA-S in weiteren Kohorten erprobt und zudem bezüglich der konvergenten Validität der Fremdeinschätzung (UPDA-F) und der divergenten Validität der Mentorenselbsteinschätzung (UPDA-M) analysiert werden.

Die Moderatorvariablen der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung und der epistemologischen Überzeugungen sowie die soziodemographischen Merkmale der Studierenden und der Mentoren sollen ebenso in die Analysen einbezogen werden.

Die Studie greift mit der vorgenommenen Instrumentenentwicklung ein Desiderat der allgemeindidaktischen Forschung auf: Die kritisierte Empirieförderung (vgl. Blömeke, 2008; Blömeke, Herzig & Tulodziecki, 2007; Bohl, 2004; Terhart, 2002, 2005, 2008) insbesondere der Didaktischen Planungsmodelle soll durch eine Operationalisierung deren zentraler Aspekte sowohl in einem Selbsteinschätzungsinstrument als auch in einem anwendungsbezogenen Leistungstest überwunden werden.

Literatur

- Abs, H. J. (2006). Zur Bildung diagnostischer Kompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51) (S. 217-234). Weinheim: Beltz.
- Alexander, D., Muir, D. & Chant, D. (1992). Interrogating stories. How teachers think they learned to teach. *Teaching and Teacher Education*, 8, 59-68.
- Arning, F. (2000). Kompetenzorientierung der Lehrerbildung. In M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S. 302-315). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K.-H. (2009). Unterricht als zentrales Konzept der didaktischen Theoriebildung und der Lehr-Lern-Forschung. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. Auflage) (S. 15-22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K.-H. & Koch-Priewe, B. (2010, im Druck). Traditionen der Unterrichtsplanung in Deutschland. *Bildung und Erziehung*, 63.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J. L. & Rahm, S. (2010). Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, A. (noch unveröffentlicht). Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum: Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten universitärer Praxisphasen [Dissertation]. Hildesheim: Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Angewandte Erziehungswissenschaft.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Biddle, B. J., Good, T. L. & Goodson, I. (Eds.). (1997). *International handbook of teachers and teaching*. Dordrecht: Kluwer.
- Blankertz, H. (1972/2000). *Theorien und Modelle der Didaktik* (14. Auflage). Weinheim: Juventa.
- Blömeke, S. (2008). Allgemeine Didaktik ohne empirische Lernforschung? Perspektiven einer reflexiven Bildungsforschung. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung: Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 13-26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S., Herzig, B. & Tulodziecki, G. (2007). Zum Stellenwert empirischer Forschung für die Allgemeine Didaktik. *Unterrichtswissenschaft*, 21, 355-381.

- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2006). Die Weiterentwicklung der Evaluationskultur in Schulpraktischen Studien am Beispiel von VERBAL und REBHOLZ. In M. Rotermund (Hrsg.), *Schulpraktische Studien – Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung* (S. 87-115). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2009). Vier Studien zu Blockpraktika als Ausgangsbasis für die Entwicklung standardbezogener Evaluationen. In R. Bolle & M. Rotermund (Hrsg.), *Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen. Neue Wege und erste Evaluationsergebnisse* (S. 206-237). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Bohl, T. (2004). Empirische Unterrichtsforschung und Allgemeine Didaktik. Ein prekäres Spannungsverhältnis und Konsequenzen im Kontext der PISA-Studie. *Die Deutsche Schule*, 96, 414-425.
- Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11, 501-518.
- Brodhacker, S. (noch unveröffentlicht). Modell-Lernen im Praktikum. Der Einfluss von Mentoren während schulpraktischer Phasen [Dissertation]. Hildesheim: Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Angewandte Erziehungswissenschaft.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Cochran-Smith, M., Feinman-Nemser, S., McIntyre, D. J. & Demers, K. E. (Eds.). (2008). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. M. (Eds.). (2005). *Studying teacher education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dieck, M., Dörr, G., Kucharz, D., Küster, O., Müller, K., Reinthoffer, B., Rosenberger, T., Schnebel, S. & Bohl, T. (2009). Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach. Baltmannsweiler: Schneider.
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 3, 255-273.
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R. E. (1991). Berufskulturen von Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 41-84). Köln: Böhlau.

- Flach, H., Lück, J. & Preuss, R. (1997). Lehrerbildung im Urteil ihrer Studenten: zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung (2. Auflage). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 903-925.
- Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften. Eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 30-46.
- Frey, A. (2008). Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Gehrmann, A. (2007). Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium. Eine Untersuchung an der Universität Rostock. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung: Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 85-102). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A. (2008). Innovation als Lernaufgabe. Eine empirische Untersuchung zur Innovationskompetenz von Lehramtsstudierenden und -anwärtern. Jena: Universität Jena.
- Hacker, W. (1973). *Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie: Psychische Struktur und Regulation von Arbeitstätigkeiten*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Hartig, J. & Jude, N. (2007). Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodelle. In J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik* (S. 17-36). Berlin: BMBF.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung von SekundarlehrerInnen. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (*Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 51) (S. 130-149). Weinheim: Beltz.
- Hascher, T. (2007). Lernort Praktikum. In A. Gastager, T. Hascher, H. Schwetz (Hrsg.), *Pädagogisches Handeln. Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext* (S. 161-174). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hascher, T. & Wepf, L. (2007). Lerntagebücher im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Empirische Pädagogik*, 21, 101-118.
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1965). *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.

- Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Houston, W. R. (Ed.). (1990). Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan.
- Jank, W. & Meyer, H. (2003). Didaktische Modelle (6. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Jones, D. R. (1982). The influence of length and level of student teaching on pupil control ideology. *High School Journal*, 65, 220-225.
- KMK Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Bonn: KMK. Verfügbar unter:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [22.11.2010].
- Klafki, W. (1963). Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1976). Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22, 77-94.
- Klafki, W. (1985). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1994). Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In W. Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (4. Auflage) (S. 251-284). Weinheim: Beltz.
- Koch-Priewe, B. (2000). Zur Aktualität und Relevanz der Allgemeinen Didaktik in der LehrerInnenausbildung. In M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S. 149-169). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, J. (2010). Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden (LEK): Theoretischer Rahmen, Fragestellungen, Untersuchungsanlage und erste Ergebnisse zu den Lernvoraussetzungen von angehenden Lehrkräften. *Lehrerbildung auf den Prüfstand*, 3, 56-83.
- König, J. & Blömeke, S. (2010). Pädagogisches Unterrichtswissen (PUW). Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften.
- Kron, F. W. (2008). Grundwissen Didaktik (5. Auflage). München: Reinhardt.
- Kunter, M. & Klusmann, U. (2010). Kompetenzmessung bei Lehrkräften – Methodische Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft*, 38, 68-86.

- Lauck, G. (2008). Konzeption und Evaluation der Schulpraktischen Studien im Studiengang Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim. In M. Rothermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung* (S. 132-146). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Lersch, R. (2006). Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 164-181.
- Melchert, H. (1985). *Die erste Ausbildungsphase im Urteil Berliner Lehramtsanwärter*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Moser, P. & Hascher, T. (2000). *Lernen im Praktikum. Projektbericht*. Bern: Universität Bern, Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik. Verfügbar unter: <http://edudoc.ch/record/2718/files/zu02055.pdf> [22.11.2010].
- Mücke, S., Becher, K., Felger-Pärsch, A., Heusinger, R., Wegner, B. & Schrönder-Lenzen, A. (2006). Das berufsbezogene Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden der Primarstufe – Ergebnisse einer schriftlichen Befragung im Ein-Gruppen-Pretest-Protest-Design. In W. Schubarth (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Reformansätze in der Lehrerbildung. Tagungsband zu den Tagen der Lehrerbildung 2006 an der Universität Potsdam* (S. 30-48). Potsdam: Universitäts-Verlag.
- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuenschwander, M. P. (2004). Lehrerkompetenzen und ihre Beurteilung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerforschung*, 4, 23-29.
- Oser, F. (1997a). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, 26-37.
- Oser, F. (1997b). Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, 210-228.
- Oser, F. & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- Oser, F., Curcio, G. & Dügge, A. (2007). Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit. Fragen und Zugänge. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25, 14-26.
- Peterßen, W. H. (2001). *Lehrbuch Allgemeine Didaktik* (6. Auflage) München: Oldenbourg.

- Rauin, U. & Meier, U. (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung: Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 103-131). Münster: Waxmann.
- Rosenbusch, H. S., Sacher, W. & Schenk, H. (1988). *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Roters, B. (2008). Neue Lehrer braucht das Land? Lehrerbildung in den USA zwischen professionsbasierter und marktwirtschaftlicher Steuerung. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln: Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 181-194). Münster: Waxmann.
- Saha, L. J. & Dworkin, A. G. (Eds.). (2009). *International handbook of research on teachers and teaching*. Berlin: Springer.
- Schaefer, C. (2002). Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neuen empirischen Studien. In *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24, 65-91.
- Schnebel, S. (2009). Beratungsprozesse zwischen Praktikanten und Mentoren – eine Studie zu den Unterrichtsbesprechungen. In H.-U. Grunder & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach (Schul- und Unterrichtsforschung Band 9)* (S. 67-93). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schraw, G., Bendixen, L. D. & Dunkle, M. E. (2004). Development and validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI). In B. K. Hofer (Ed.), *Personal epistemology: paradigmatic approaches to understanding students' beliefs about knowledge and knowing* (pp. 261-275). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A. & Wendland, M. (2009). Unterrichtskompetenzen bei Referendaren und Studierenden. Empirische Befunde der Potsdamer Studien zur ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2, 304-323.
- Schüpbach, J. (2007). Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“? Bern: Haupt.
- Schulz, W. (1965). Unterricht – Analyse und Planung. In P. Heimann, G. Otto & W. Schulz (Hrsg.), *Unterricht – Analyse und Planung* (S. 13-47). Hannover: Schroedel.
- Schulz, W. (1980). Ein Hamburger Modell der Unterrichtsplanung. Seine Funktion in der Alltagspraxis. In B. Adl-Amini (Hrsg.), *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung* (S. 49-87). Weinheim: Juventa.

- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 60-61). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Seifert, A., Hilligus, A. H. & Schaper, N. (2009). Entwicklung und psychometrische Überprüfung eines Messinstruments zur Erfassung pädagogischer Kompetenzen in der universitären Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2, 82-103.
- Seipp, B. (2003). *Standards in der Lehrerbildung. Eine Befragung zur Vermittlung der Oserschen Standards in der Ersten Phase der Lehramtsausbildung*. Bochum: Projekt-Verlag.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Stadelmann, M. (2006). Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil von Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I. Bern: Haupt.
- Terhart, E. (2002). Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 77-86.
- Terhart, E. (2005). Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 1-13.
- Terhart, E. (2008). Allgemeine Didaktik: Traditionen, Neuanfänge, Herausforderungen. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9)* (S. 13-34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Topsch, W. (2004). Schulpraxis in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 476-486). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wiater, W. (2009). Analyse und Beurteilung von Unterricht. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. Auflage) (S. 117-530). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zeichner, K. M. & Tabachnik, B. R. (1985). The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11, 1-25.

Anschrift der Autoren:

Andreas Bach, Sarah Brodhäcker, Prof. Dr. Karl-Heinz Arnold, Universität
Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Angewandte Er-
ziehungswissenschaft, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim, E-Mail:
andreas.bach@uni-hildesheim.de
brodhaec@uni-hildesheim.de
arnold@uni-hildesheim.de